

**Questions
vives**

Questions Vives

Recherches en éducation

N° 30 | 2018

**Les effets formatifs du mémoire en formation initiale
des enseignants**

Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant.e.s

*Returning a text that gives to think? Some paradoxes of academic writing at the
end of teacher training*

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti et Carole Veuthey



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3212>

DOI : 10.4000/questionsvives.3212

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 21 décembre 2018

ISBN : 978-2-912643-54-4

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti et Carole Veuthey, « Rendre un texte qui donne à penser ? Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant.e.s », *Questions Vives* [En ligne], N° 30 | 2018, mis en ligne le 03 décembre 2018, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/3212> ; DOI : 10.4000/questionsvives.3212

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Rendre un texte qui donne à penser ?

Les paradoxes de l'écriture académique en fin de formation des enseignant.e.s

Returning a text that gives to think? Some paradoxes of academic writing at the end of teacher training

Olivier Maulini, Andreea Capitanescu Benetti et Carole Veuthey

NOTE DE L'AUTEUR

Version révisée après évaluation par la revue *Questions vives* : <http://journals.openedition.org/questionsvives/>

- ¹ C'est une pratique répandue : au terme de leurs études, les futurs enseignant.e.s¹ doivent rédiger un mémoire ou un travail d'intégration attestant de leur capacité de traiter une question pédagogique complexe de manière personnelle, mais aussi argumentée et ancrée dans des données. En Suisse, le règlement-cadre pour la formation des enseignants primaires prévoit par exemple un « travail de diplôme ». Cet écrit est supposé avoir une fonction formatrice, mais les enquêtes montrent que peu d'étudiants en sont eux-mêmes convaincus. Lorsqu'on demande aux néo-titulaires quels éléments de leur formation ont le plus contribué au développement de leurs compétences professionnelles, ils évoquent dans l'ordre les stages pratiques (5,73 sur une échelle de 1 à 6), leurs réflexions personnelles (5,05), les cours de didactique (4,40), l'analyse des pratiques (4,39), les cours transversaux de sciences de l'éducation (3,76) et finalement leur travail de diplôme (3,03) (Gremion & Vanini De Carlo, 2008, p. 96). Dans leur esprit, ce travail est d'abord un « texte à rendre » : une obligation académique parmi d'autres, sans lien évident avec la pratique

professionnelle visée et valorisée. Les critères de correction du produit exigé (langage formel, rigueur théorique, ancrage empirique, revue de littérature, fiabilité des sources, conformité des références, etc.) leur semblent volontiers artificiels, mais en même temps à suivre à la lettre pour répondre aux attentes des jurés. De leur côté, les formateurs peuvent déplorer le manque de créativité et de pensée divergente de leurs étudiants, et s'étonner du fait que de futurs professionnels du savoir perçoivent davantage leur travail final comme un *pensum* dont s'acquitter que comme un essai susceptible de « donner à penser ». *Rendre sa copie* (à moindres frais ?) ou *donner de soi* (avec générosité ?) : l'échange est forcément ambigu lorsque le métier d'élève compose entre pédagogie bancaire et anthropologie du don.

- 2 Une boucle paradoxale peut ainsi s'installer : plus les étudiants s'efforcent d'être formellement en règle, moins ils cherchent le débat d'idées et les conflits théoriques, plus la logique de production peut prendre le pas sur la logique de formation, et moins la tâche devient finalement formatrice et porteuse de sens. Comment l'écriture des étudiants et les attentes des formateurs se répondent-elles ordinairement ? Et quels malentendus cognitifs se glissent entre eux éventuellement ? Conduite dans le contexte de la formation des enseignants primaires à l'université de Genève, notre étude souhaite identifier et catégoriser les sources de confusion possibles entre partenaires, autant au profit des rédacteurs que des directeurs impliqués dans le processus. Nous ancrerons notre analyse dans les travaux réalisés chaque année par les cent étudiants terminant leur formation, et dans les jugements formulés par les formateurs à propos de ces travaux. Nous procéderons pour cela en trois temps :
 1. Nous présenterons le contexte de notre enquête, les questions qui s'y posent et notre méthode d'investigation.
 2. Nous montrerons que l'enjeu du sens (« Écrire pourquoi ? ») peut cacher celui de la signification (« Écrire quoi ? »), et qu'au moins six malentendus peuvent s'intercaler entre les rédacteurs et les directeurs des travaux.
 3. Nous prendrons appui sur ces résultats pour (re)discuter l'enjeu épineux du contrat de formation : pour qui écrit-on d'abord, et comment la double commande (pour soi, mais sous les yeux d'un jury) peut-elle être source d'apprentissage et/ou de jeu du chat et de la souris quand s'acquitter de la tâche compte plus qu'en tirer profit...

1. Écrire pourquoi ? Une pratique en question

- 3 Notre corpus potentiel est constitué de plusieurs centaines de travaux de fin d'études rédigés durant ces vingt dernières années à l'université de Genève. Depuis 1996, une centaine de candidats entament chaque automne un parcours de formation pour l'enseignement primaire en alternance d'une durée de quatre ans (Lussi & Maulini, 2007). D'abord *mémoire de licence*, puis *travail d'intégration de fin d'études* (que nous désignerons désormais sous ce nom), leur dernière obligation curriculaire complète les stages en responsabilité et un dossier de développement professionnel pour établir les compétences réflexives finalement attestées par le diplôme (Perrenoud, 2001 ; Vanhulle, 2004). Les trois tâches – conduire une classe de manière autonome, réunir les traces de sa formation et rédiger un travail personnel sur une question professionnelle – sont trois façons de travailler et d'évaluer l'intégration des diverses composantes de la formation, c'est-à-dire « de réunir, de relier tout en les situant, les différentes approches pour aborder le métier dans sa globalité, sa complexité » (IUFE/FPSE, 2017, p. 14).

- 4 Si le travail écrit est imposé par le règlement faîtier, il est surtout voulu par l'institution qui lui attribue une fonction d'intégration, mais aussi d'articulation, de réflexion et d'argumentation. Le plus simple est sans doute de citer le *document d'orientation* qui cherche à définir l'objet attendu à l'intention des étudiants et de leurs directeurs, et dont deux d'entre nous ont d'ailleurs coordonné l'élaboration. Nous le faisons presque *in extenso*, pour pouvoir montrer ensuite l'écart entre le travail prescrit et les marges de questionnement que le travail réel suscite immanquablement. Nous mettons certains passages en évidence par des italiques.

Le travail d'intégration doit contribuer au développement professionnel de l'étudiant. En fin de formation, il lui permet de *poser une question pédagogique ou didactique en lien direct avec sa pratique*, et d'y répondre en articulant entre eux les savoirs issus de l'expérience professionnelle et les savoirs théoriques de référence. Pour cela, le travail combine l'identification d'un problème, des lectures et la réalisation d'une démarche réflexive. Il doit assumer les quatre fonctions suivantes : une fonction d'*intégration*, en mettant en relation, de manière cohérente, différents éléments issus de la formation académique et professionnelle ; une fonction d'*articulation*, en combinant et en faisant dialoguer les savoirs issus de la pratique et les savoirs théoriques de référence ; une fonction de *réflexion*, en concevant une démarche pédagogique ou didactique à analyser en cours et en marge de l'action ; une fonction d'*argumentation*, en justifiant le dispositif d'analyse et ses résultats au moyen d'un texte raisonné et documenté. [...] Le travail de fin d'études n'est pas considéré comme une production indépendante du contexte professionnel. Il est *directement en lien avec les expériences vécues* sur le terrain scolaire par l'étudiant, au cours de ses stages, dans ses interactions avec les élèves et/ou avec les professionnels de l'école. Le produit final doit montrer que l'étudiant est capable d'interroger explicitement sa pratique et de formaliser les étapes de sa réflexion : identification d'une problématique professionnelle ; cadre théorique synthétisant l'état des savoirs à ce propos ; démarche de travail et d'analyse pour répondre à la question posée. Les caractéristiques suivantes sont en particulier à prendre en compte : le travail d'intégration doit poser une question pertinente dans le champ de l'enseignement en général, de l'enseignement primaire en particulier ; il peut prendre appui sur des expériences vécues et documentées, sur des ressources pédagogiques et/ou didactiques, sur des forums ou des espaces de travail collaboratif, sur des directives institutionnelles et/ou des documents d'archives ; selon le projet, l'étudiant peut concevoir des outils à utiliser dans le cadre des stages ou des autres unités de formation (démarches pédagogiques, séquences didactiques, grilles d'observation ou d'évaluation, etc.) ; dans tous les cas, la démarche doit être *ancrée dans les faits* et attester que l'étudiant peut intégrer les éléments de la formation et les articuler entre eux pour réfléchir à sa pratique, prendre position sur un aspect de la profession et informer les débats à son propos ; la double référence aux pratiques et aux théories éducatives doit sous-tendre *une approche raisonnée du fait éducatif et/ou scolaire*, au niveau des classes, des établissements, de l'institution ou des débats publics à son propos. Le produit attendu se présente sous la forme d'un texte dactylographié (y compris sous forme numérique et/ou accompagné de ressources multimédia). Le texte relève du *genre argumentatif* et peut inclure des éléments de récit d'expérience. Il est rédigé en français, en allemand ou en anglais, après accord préalable du directeur. Il compte 20-25 pages de 2'500 caractères par page (espaces compris) s'il est réalisé seul, 30-40 pages en duo². Il *s'adresse à un public d'enseignants et/ou de personnes intéressées par les questions scolaires*, et doit donc être lisible par eux. [...] La soutenance du travail se déroule au cours d'un mini-colloque réunissant plusieurs travaux portant sur des thématiques proches (IUFÉ, 2017, pp. 1-4).

- 5 On notera que le mot « recherche » ne figure pas dans ce texte de cadrage. La raison en est prosaïque, mais en même temps révélatrice. Depuis peu, en Suisse, toute étude

scientifique impliquant des participants humains doit en effet obtenir l'aval d'une commission d'éthique, au terme d'une procédure trop longue et complexe à mettre en place pour une centaine de travaux d'étudiants par an. C'est ainsi que certains mots ont été évités (« recherche », « échantillon », « corpus », « données »...) et que d'autres essaient de conserver malgré tout à la démarche son caractère empirique : « posant une question en lien avec la pratique [et] les expériences de terrain » ; « ancrée dans les faits [et leur] approche raisonnée » ; restituée par un texte de « genre argumentatif » et « adressé à un public d'enseignants et/ou de personnes intéressées par l'école ». Il s'agit donc d'écrire pour d'autres mais de manière réflexive, de se confronter aux faits mais dans le cadre d'expériences vécues, de choisir une question mais pour relier entre eux les fils de la formation. Une série d'injonctions que la prescription cherche bien sûr à rendre cohérentes, mais auxquelles vont répondre autant d'interprétations qu'il y a de rédacteurs et de directeurs concernés. Passons donc de l'autre côté du curriculum et du travail espérés, là où les choses s'opèrent en réalité (Perrenoud, 1993).

2. Écrire quoi ? Six malentendus tenaces

- 6 Notre hypothèse, c'est qu'un étudiant trouvera d'autant moins de sens à la tâche prescrite qu'il se méprendra sur les attentes de son formateur (et réciproquement). « Pourquoi écrire ? » ne va certes pas de soi, mais « Quoi écrire ? » peut cacher des malentendus d'autant souterrains que le produit visé paraît accessoire. Comment le vérifier ? Nous avons procédé de la manière suivante :
 1. Nous sommes revenus aux mémoires et aux travaux de fin d'études que nous avons dirigés ou pour lesquels nous avons joué le rôle de juré (environ 200 sur près de 2 000 au total, soit 10 % du corpus complet). Compte tenu de nos domaines de recherche et de formation, l'essentiel des problématiques traitées touchait l'entrée dans la forme, la culture et le savoir scolaire, le sens et l'organisation des apprentissages des élèves, les relations entre l'école, les enseignants et leur environnement.
 2. À partir de nos notes de travail, nous avons relevé l'ensemble des critiques formulées verbalement ou par écrit par les formateurs à l'intention des étudiants, au moment de soutenances ou en amont : « Quelles sont vos sources ? » « Est-ce un fait ou votre opinion ? » « N'êtes-vous pas trop normatif ? » « Peut-on catégoriser les élèves comme vous le faites ? » « Comment justifiez-vous votre question ? », etc.
 3. Par la méthode d'induction croisée des régularités et des variations (Maulini, 2013), nous avons peu à peu dégagé six grandes catégories de critiques. Les occurrences recensées ont été systématiquement rapportées les unes aux autres, les apparentements provisoires (« Quelles sont vos sources ? » « Qu'en disait Freinet selon vous ? », « Le concept de métier d'élève aurait pu vous aider... ») nous permettant de constituer peu à peu des ensembles (ici celui du « rapport aux sources ») se distinguant des autres regroupements autant par leurs contrastes avec eux que par leur propre cohérence intérieure.
 4. Nous avons enfin rapporté chaque catégorie ainsi induite à un malentendu (« La question, à isoler ou à relier »), de manière à attribuer le problème à un défaut d'intercompréhension entre étudiants et directeurs plutôt qu'à une incompétence coupable d'un des partenaires.
- 7 Ce sont ces six hypothèses – orientées vers la relation intersubjective (à éclairer) plutôt que vers des acteurs isolés (à incriminer) – que nous allons maintenant présenter. Nous questionnerons tour à tour le statut du problème à traiter et des questions à formuler, des savoirs à élaborer et des devoirs à assumer, de l'enquête à conduire et de sa restitution à planifier.

2.1 Le problème : réussir ou comprendre ?

- 8 La rédaction du travail de fin d'études conclut un parcours professionnalisant, alternant contenus théoriques, analyses de pratiques et expériences sur le terrain. Ce travail vise l'articulation de compétences d'intégration, de réflexion et d'argumentation des savoirs académiques, mais aussi des savoirs issus de l'expérience sur le terrain. Peut-être justement parce qu'ils sont à l'orée de l'entrée dans le métier, les étudiants élaborent des projets d'écriture de nature très pragmatique. Ceux-ci se fondent sur des préoccupations nées de problèmes concrets rencontrés durant les stages et pour lesquels les enseignants en devenir sont en quête de solutions : justes, fonctionnelles et efficaces.
- 9 La tension entre urgences pratiques et détours théoriques traverse bien sûr toutes les études : c'est le lot des formations d'enseignants, où qu'elles soient. Un praticien est pragmatique, et veut savoir comment faire pour (bien) faire. Que peuvent lui apporter la théorie et le théoricien ? S'ils le prennent au mot, ils lui donneront des conseils ou des consignes détachés de l'action : on risque l'applicationnisme. S'ils revendiquent plutôt leur scepticisme, ils le laissent seul avec ses préoccupations : le danger est le dialogue de sourds. Les futurs professionnels – d'ailleurs assez souvent relayés par les formateurs de terrain qui les encadrent en classe – soulignent la tension entre les exigences académiques et les préoccupations, les difficultés, les obstacles réellement rencontrés sur le terrain par les enseignants. Comme il faut bien réussir les évaluations qui jalonnent le parcours, les étudiants se plient bon an mal an aux attentes des différents modules de formation, même s'ils ne voient pas toujours le lien immédiat direct et « concret » (comme ils l'expriment) avec le métier réel.
- 10 En fin de parcours, chacun peut donc profiter de l'occasion qui lui est offerte par le travail d'intégration pour « poser une question pédagogique ou didactique en lien direct avec sa pratique », comme l'y invite précisément le document d'orientation. Une question personnelle, qui viendra combler, éventuellement, un manque ou une lacune ressentie en amont. Plus l'échéance de la prise de fonction approche, plus les urgences peuvent d'ailleurs se faire pressantes. Il est alors logique d'opter pour un problème pratique, demandant des solutions, sinon prêtes à l'emploi, au moins offrant des « pistes » ou des « propositions » à suivre en fonction de l'inspiration qu'elles suscitent ou non. Les étudiants viennent alors au-devant de leurs directeurs avec des « sujets » ou des « thèmes » faisant écho à ce besoin de savoirs procéduraux : « la gestion de classe », « la motivation des apprentissages », « la discipline positive » « la différenciation » ou « l'enseignement de l'allemand dans les classes à deux degrés ». Leurs questions commencent la plupart du temps par « comment », et incluent (ou sous-entendent) le souci d'être légitime moralement : « Comment instaurer un *bon* climat ? », « Comment sanctionner de manière *juste* ? », « Comment donner des devoirs *adéquats* ? », « Comment convaincre les parents que ces devoirs sont *adéquats* ? », etc. Face à ces demandes fonctionnelles, le formateur répond le plus souvent par une question nouvelle : « Quoi ? » Qu'appelle-t-on par exemple un bon climat ? Qu'est-ce que la justice ? Que provoquent les devoirs à domicile ? Qu'en pensent vraiment les parents ? Qu'apprennent des élèves étudiant l'allemand dans deux degrés différents ? Or, ces questions ne sont pas seulement décalées : elles se placent *en travers* des précédentes, parce qu'elles demandent en somme *ce qu'est* la chose que les interrogations pragmatiques veulent engendrer. Réussir est le souci des uns (les étudiants), comprendre celui qu'imposent les autres (leurs formateurs) :

le lien entre les deux priorités est difficile à contester, mais il sera plus facile à négocier s'il est assumé comme un conflit de problèmes à prendre en charge par le travail lui-même.

- 11 Donner du sens au détour théorique, c'est sans doute introduire une rupture, mais dans une forme complexe de continuité. Le rôle du formateur consiste alors à faire remonter l'étudiant de la solution qu'il recherche aux termes du problème qui semblent l'exiger, quitte à interroger des évidences supposées et à prendre le risque de mettre en cause des croyances d'autant plus rassurantes qu'elles sont bien ancrées. Créer du doute et du déséquilibre, soulever des dilemmes, ouvrir de nouvelles questions : les stratégies de problématisation (Fabre, 2011a) sont une nécessité didactique, mais aussi une menace potentielle pour la relation : il faut que les interlocuteurs tombent d'accord sur l'intérêt de compliquer la situation... Un tel déplacement n'a rien d'évident, surtout si l'étudiant trouve qu'on le freine abusivement (et encore une fois) dans son élan. Si le problème pratique et le problème théorique ne sont pas d'emblée et clairement distingués, rien ne viendra justifier l'intérêt du détour théorique pour l'efficacité et la légitimité de l'action pratique : leur dernier rendez-vous sera (encore) manqué...

2.2 La question : à isoler ou à relier ?

- 12 Une fois passée d'un problème ressenti à une question posée, l'enquête prend ses marques et peut progressivement se préciser (Dewey, 1938/1967). Moment alors rituel : se tourner vers la littérature existante est la moindre des précautions pour prétendre progresser intelligemment. Le document d'orientation dit d'ailleurs que « l'identification d'un problème, des lectures et la réalisation d'une démarche réflexive » sont les trois ingrédients de la démarche requise. « Que savons-nous de la question en question [sic], que serions-nous censés en savoir, vers qui nous tourner pour nous documenter ? » L'étudiant et son directeur sont censés se coordonner à ce propos, mais ils peuvent là aussi comprendre très différemment l'opération à effectuer.
- 13 Le réflexe le plus fréquent est celui de la focalisation. Si le sujet est le climat de classe, l'enseignement de la Shoah ou les relations filles-garçons dans le préau, l'étudiant le plus scrupuleux se plongera dans les moteurs de recherche ou les banques de mots-clés pour trouver des articles spécialisés. Ces ressources peuvent être plus ou moins fiables : d'origine scientifique ou non, récentes ou pas, adaptées ou étrangères au contexte, à vocation explicative ou prescriptive, etc. Elles peuvent elles-mêmes mobiliser des références de tous ordres (pédagogie, didactique, psychologie, sociologie, histoire, médecine) et provenir d'instances académiques ou indifféremment médiatiques, associatives, politiques, voire commerciales. L'enseignement de la Shoah, par exemple, est aussi bien thématiqué par les sciences de l'éducation que par des articles de presse ou des tribunes libres exprimant sans filtre et sur simple clic toutes sortes d'opinions. Le tri et le croisement des sources sont d'autant moins prioritaires pour un étudiant que sa préoccupation reste de trouver assez vite des réponses plutôt que de questionner ses questions. Le plus fonctionnel consiste là encore à repérer des gisements directs d'information, à montrer qu'on les a lus et à se mettre ainsi en règle avec l'injonction d'une « revue de littérature » aussi usuelle à l'Université que potentiellement superflue sur le terrain.
- 14 Mais voilà un deuxième malentendu : l'étudiant pense s'acquitter d'un devoir (citer tous les articles évoquant un mot-clé) auquel son formateur lui reproche de croire naïvement.

Il isole sa question en cherchant ce qui la concerne exclusivement, au lieu de la relier à ses études et à ce qu'elles lui ont fait lire dans le champ attesté de l'éducation. La fonction d'intégration devrait inciter à « mettre en relation », mais la tâche d'aborder un enjeu singulier semble faire écran à cette intention. Un travail sur l'enseignement de la Shoah pourrait justifier le recours aux concepts clés de la didactique (savoir, transposition, situation, dévolution), de la pédagogie (expérience, émotion, sens, citoyenneté), de la psychologie (violence, résilience, traumatisme) ou encore de la sociologie (tabou, forme scolaire, rapport au savoir). Pourquoi donc les ignorer ? Et que signifie cette cécité ?

- 15 L'amnésie est la règle, la mémoire active l'exception. Tout se passe comme si mobiliser les savoirs théoriques n'était pas automatique, ni même une stratégie de repli à se donner. En repérant plutôt des textes « concernant le sujet », on se donne l'impression d'être en règle, quitte à accoler des références disparates, sans définition d'une question professionnellement vive. C'est là que les interactions étudiant-directeur doivent prendre le plus souvent le relais : le geste formateur est de se retourner sur ses pas, de se rappeler ce que l'on a déjà étudié, de puiser activement et systématiquement dans ses souvenirs, de remonter aux composantes du parcours, aux livres lus, mais aussi aux cours entendus, aux films vus, aux terrains et aux acteurs rencontrés, voire à tout ce qui fut appris en dehors des études, en amont ou en marge de l'Université. Le travail du formateur doit inciter l'étudiant à la rétrospection, au « rembobinage » du curriculum, au rappel de ce qu'il a reçu mais aussi produit dans les différents travaux déjà réalisés. Une bonne partie des références pourraient être reprises et mobilisées, d'autant mieux qu'elles ont généralement coïncidé avec les situations vécues, le contexte local, les problèmes du moment, les situations professionnelles « concrètes », justement.
- 16 Pourquoi la plupart des étudiants ne (se) retournent-ils pas sur leur propre parcours de formation ? On peut faire l'hypothèse qu'ils souhaitent se libérer pour écrire d'une manière plus authentique, en s'affranchissant (enfin) de tout ce qui leur fut dit et prescrit antérieurement. Mais dans ce cas, preuve est faite que leurs études ne leur ont guère apporté les moyens et l'envie de penser grâce à elles... Peut-être s'agit-il plutôt d'un processus inconscient, la complexité de la tâche de mobilisation et d'intégration théorique les incitant à refuser l'obstacle plus ou moins habilement. Toujours est-il que « tisser du neuf avec du vieux » ou « s'asseoir sur les épaules des géants » sont de belles métaphores, qui trouvent peu de confirmation dans l'ordinaire de la formation. Pour faire œuvre d'intégration, les étudiants isolent donc et paradoxalement leur question, là où leurs formateurs prétendent souvent que « chaque partie est dans le tout qui est dans chaque partie », et se déçoivent (en bons enseignants...) de voir leurs leçons si vite oubliées et rangées au rayon des examens à passer et des crédits à accumuler plutôt que de la « plus-value d'être » (Cifali, 1994) dont ils peuvent rêver.

2.3 Les savoirs : à recueillir ou à produire ?

- 17 La littérature étant consultée et la ou les questions précisées, la phase de « recueil du matériau » peut commencer. Là encore, le modèle de la recherche hypothético-déductive peut s'imposer. Le document d'orientation plaide certes pour un travail « directement en lien avec les expériences vécues sur le terrain scolaire par l'étudiant », mais en évoquant aussi bien « les interactions avec les élèves [qu']avec les professionnels de l'école ». Idéalement, les formateurs plaident généralement pour une démarche réflexive plus ou moins instrumentée, objectivant les pratiques pédagogiques et/ou les apprentissages des

élèves qui en découlent. Mais l'observation, l'analyse voire la mesure de ce qui se fait peut paraître à la fois difficile et coûteuse à concevoir. Pourquoi redécouvrir les savoirs experts s'ils sont justement connus des professionnels chevronnés, et directement accessibles à condition de les leur demander ? Quitte à mener une enquête, et si l'Université est avare de conseils, autant tendre un micro aux personnes les mieux à même de nous informer.

- 18 Admettons à nouveau le pragmatisme des débutants. Et le temps qu'il faut pour transformer une démarche d'enquête en éventuel guide pour l'action. Enquêter en recueillant les témoignages et suggestions des formateurs de terrain est une manière habile de faire contre mauvaise fortune bon cœur : les « savoirs issus de l'expérience professionnelle » seront bien confrontés à ces savoirs savants (en provenance des lectures), et l'entreprise sera « réflexive » si l'on se demande accessoirement ce que l'on fait et souhaite faire soi-même dans le même domaine. Le premier souci n'est ainsi pas de produire des savoirs nouveaux à la manière d'un doctorant, mais de recueillir l'avis des futurs collègues : à la fois proches idéologiquement, et prêts à se confier au demeurant. À la façon de journalistes sondant les opinions (plutôt que de chercheurs les mettant en question), les enquêteurs partent alors interviewer des enseignants dont ils apprécient les conseils et/ou qui leur recommandent d'autres noms. Dispositifs pédagogiques, procédures, méthodes de travail, manières d'agir et de réagir face aux élèves sont collectés sur un mode volontiers éclectique, chaque catalogue d'idées offrant ensuite de quoi choisir « ce qui nous correspond », « ce qui nous convient » par primauté des affinités personnelles sur le critère universel (mais du coup contraignant) de vérité (Maulini, 2016).
- 19 Expériences, impressions, sentiments, choix et préconisations sont considérés comme équivalents (voire supérieurs) aux savoirs issus de la recherche en éducation, des savoirs trop formalisés et prudents pour soutenir et valider immédiatement l'action. Partant du double postulat que la violence occupe une place importante dans nos sociétés et que les enfants la subissent aussi bien que les adultes, un étudiant s'étonne par exemple que les plans d'études n'en fassent pas mention explicitement. Vérifie-t-il l'importance du phénomène ? Se demande-t-il ce qu'il en fut antérieurement ? Observe-t-il les pratiques ordinaires en se demandant comment la « violence symbolique » peut s'exercer, consciemment ou non ? Non. Il écarte plutôt tout soupçon et approche quelques professionnels pour recueillir leur point de vue sur la question : « Et vous, comment parlez-vous de la violence aux enfants ? » Si son étude ne prétend pas établir des faits, elle a le mérite, à ses yeux, de rassembler des points de vue informés dont chacun peut avoir raison, l'essentiel étant moins de le prouver que d'élire librement la meilleure option. L'opportunité de rencontrer des collègues porteurs de visions différentes est considérée comme intéressante en soi, même si des contradictions émergent et qu'il devient alors difficile de se forger un avis consolidé. Rien de grave puisque la preuve scientifique et la résistance aux épreuves de falsification ne sont pas des fins en soi. À lire sa conclusion, l'auteur du travail se réjouit plutôt de l'incertitude qui plane et qui renforce son impatience de travailler cette question avec ses futurs élèves selon sa propre inspiration.
- 20 Un chercheur est habitué à devoir tout justifier, et à tout mettre lui-même à l'épreuve de ce que Bachelard (1940/1994) baptisait « la philosophie du non ». Alors que l'étudiant prospecte à la recherche de différentes croyances et propositions, son directeur aimerait qu'il étaye ce qu'il affirme, vérifie ce qu'il suppose, discute chaque idée, d'autant plus

qu'elle paraît sans défaut. On lui parle de « discipline positive », mais il (se) demande s'il est positif de renoncer aux interdictions. On plaide pour le « signalement précoce » des difficultés, mais il objecte que médicaliser l'échec scolaire peut accroître autant que réduire les inégalités. Bref, il « complique », il « pinaille », il « coupe les cheveux en quatre », en doutant moins de ce qu'on affirme que des questions qui sous-tendent les prises de position. Le travail de fin d'études devrait être l'occasion d'intégrer les éléments de la formation, de les articuler entre eux pour documenter une controverse professionnelle dans le domaine de l'éducation. Mais la plupart du temps, les étudiants veulent moins démontrer qu'ils savent douter et argumenter que s'assurer eux-mêmes qu'ils sauront faire leur métier sans rien se voir reprocher. Nous pourrions parler d'un conflit de rationalités, mais pourquoi pas d'un malentendu cognitif si les deux registres sont davantage confondus qu'opposés ?

2.4 Les devoirs : à endosser ou à interroger ?

- 21 Nous avons montré ailleurs (Maulini *et al.*, 2012) que le rapport au savoir des néophytes est sous-tendu par leur rapport à leurs devoirs, c'est-à-dire aux prescriptions institutionnelles et à leurs valeurs personnelles, compatibles entre elles ou non. Tant qu'une et une seule norme d'action s'impose à leurs yeux, ils sont incités à réclamer pragmatiquement des solutions. Il faut un conflit de normes pour qu'un dilemme s'installe et demande un arbitrage fondé sur une argumentation. Le statut du prescrit est donc décisif dans l'orientation des travaux de fin d'études : soit il sert d'arrière-fond inquestionné, soit il est (en partie au moins) problématisé. C'est dans cet écart aussi que peuvent mal se comprendre le formateur et le formé.
- 22 L'enjeu peut donc se décliner sur au moins deux plans. D'abord, les textes officiels (lois et règlements, plan d'études, directives, voire moyens d'enseignement) peuvent être interprétés plus ou moins docilement : par exemple comme un cadre non négociable, à respecter voire à défendre si on le juge menacé ; ou au contraire comme une construction sociale discutable, peut-être non modifiable individuellement, mais thématizable et critiquable si l'on estime que changer collectivement les choses ne s' imagine qu'en les mettant en cause pour commencer. À la limite, peu importe l'obéissance ou la transgression finalement envisagée : le rôle du travail réflexif n'est pas de choisir *a priori* entre l'insoumission et la docilité, mais de s'accorder le droit de penser, sans limite *a priori* fixée au libre arbitre. Comme le dit le document d'orientation, il s'agit de « prendre appui sur des directives institutionnelles » : ni de les ignorer, ni de les appliquer sans questionner leurs prétentions à la légitimité.
- 23 « Nul n'est censé ignorer la loi ! » dit la maxime. Les étudiants en formation n'ignorent pas l'existence d'un cadre contraignant, mais ils retournent rarement aux textes. Peu d'entre eux se distancient d'une culture enseignante où domine la transmission orale et/ou tacite du prescrit au fil des compagnonnages. Ils se basent d'abord sur ce qu'on leur dit ou leur laisse entendre, connaître les règles à la lettre leur paraissant plus une corvée qu'une ressource pour agir au mieux. Du coup, ils transportent avec eux de nombreuses interprétations, une idée approximative de leurs droits et de leurs obligations, parfois tronquée ou interprétée *a minima* ou au contraire *a maxima*. Prendre cette variable comme un objet d'étude en soi, s'interroger sur ses fondements, son émergence, ses évolutions, sa légitimité et sa légitimation n'est pas une priorité, soit parce que l'héritage institué est

pris pour acquis, soit (ce qui peut revenir au même) parce qu'il est plus simple de le déconsidérer en ignorant sa complexité.

- 24 Sur un second plan, l'*ethos* professionnel, le corpus de normes et d'aspirations attachées au choix de leurs études par les néophytes, peut être plus flou, mais du coup non perçu et d'autant plus influent. Les futurs enseignants sont certes pragmatiques, mais dans un cadre idéologique où les valeurs convivialistes (« vivre-ensemble », « intégration », « inclusion », « différenciation »...) sont volontiers revendiquées au nom de la lutte contre les conflits, plutôt que du combat intellectuel (un de plus...) contre les inégalités (Capitanescu Benetti & D'Addona, 2017). Des intentions et des pratiques comme la « pédagogie coopérative », l'« éducation citoyenne », le « travail collaboratif », l'« éducation bienveillante » ou le « partenariat école-familles » peuvent alors faire écran à des problématiques davantage adossées à une conception polémique du rôle du savoir dans nos sociétés : esprit critique, conflit cognitif, rupture épistémologique, rationalité didactique, soupçon sociologique... Cette préférence pour la conciliation contre la dispute est cohérente avec un usage stratégique plutôt que batailleur des prescriptions, mais elle peut mettre en porte-à-faux les attentes académiques de « recherche de la vérité dans la quête du savoir » telles que les formule justement (et par exemple) la charte d'éthique et de déontologie de notre université. Si les étudiants prennent les normes comme un point de départ, et les formateurs comme un point d'achoppement sinon d'arrivée, ils peuvent se trouver décalés dans leurs conceptions de l'enquête à réaliser.

2.5 L'enquête : à dérouler ou à justifier ?

- 25 Cette enquête dépend du but visé, de la question posée, de la place du prescrit dans les réponses recherchées, mais elle doit aussi se déployer désormais comme une entreprise méthodique et stratégiquement raisonnée. Un processus doit se dérouler, celui qui va mener l'enquêteur de son point de départ (son intérêt initial) à son point d'arrivée (son texte final). Ce processus passe par des étapes toutes plus ou moins nécessaires, mais qui peuvent être subjectivement vécues comme telles, ou sur un mode au contraire conventionnel (« Suivons les règles... »), voire arbitraire (« ...sans protester »). La manière d'appréhender et de présenter ces étapes peut donc varier entre un enchaînement de raisons contraignantes d'un côté, une succession de choix libéraux de l'autre. Dans le premier cas, l'étudiant livrera un texte dont chaque section intermédiaire se terminera en justifiant la suivante (« Puisque je veux comprendre ce que les élèves pensent de la guerre, je vais concevoir et expérimenter une séquence sur la bataille de Marignan... ») et/ou en résumant les acquis de la précédente (« Rappelons-nous qu'une guerre est une situation de lutte armée, et que le plan d'études invite à étudier leurs causes, leur déroulement et leur règlement... »). Dans le second, il procédera plutôt par juxtapositions, présentant tour à tour un « cadre théorique », une « méthode », une « analyse » et des « conclusions » parce que ces pièces sont requises, mais sans chercher à les connecter entre elles explicitement. Un véritable *fil argumentatif* pourra, autrement dit, apparaître ou non.
- 26 C'est que l'écriture d'un travail de fin d'études implique toujours au minimum, selon l'institution, « une présentation de la littérature de référence », « un cadre conceptuel et théorique », « une explicitation et justification des démarches méthodologiques » et « une analyse de données » (SSED, 2017, p. 88). Les étudiants comprennent facilement que ces parties sont toutes requises, un peu moins ce qui doit impérativement les relier entre

elles, non seulement dans leur esprit, mais aussi dans celui de leurs lecteurs. Ils peuvent par exemple choisir « la littérature sur le climat de classe » (plutôt que sur l'autorité éducative), « un cadre théorique psychodynamique » (plutôt que sociologique), « une méthode et des entretiens compréhensifs » (plutôt que par observation des pratiques) et « une analyse par portraits » (au lieu d'une comparaison transversale), mais sans que l'on sache pourquoi cet agencement est à leurs yeux le plus pertinent. S'ils ont des arguments, ceux-ci restent implicites ou alors extérieurs à la logique du propos. Les titres des parties sont eux-mêmes génériques (« problématique », « méthode », « résultats »), sans évocation du contenu traité : ils pourraient être les mêmes pour un autre travail, ce qui renforce l'impression d'un devoir de circonstance sans réelle appropriation.

- 27 Les pièces du puzzle sont certes au rendez-vous, mais pourquoi celles-ci plutôt que d'autres ? Soit la réponse manque à cette question (parce qu'elle n'est pas posée...), soit elle évoque des préférences segmentées, se suffisant chaque fois à elles-mêmes : « Nous avons choisi les entretiens, car ils nous rapprochent des praticiens... » « Faire des portraits donne plus de vie à notre sujet... » Lorsqu'il domine, ce schème affinitaire se distribue en général à l'intérieur des chapitres, comme lorsque les composantes du cadre théorique cohabitent dans un *patchwork* au découpage moins épistémologique que biographique : « Dans un cours sur l'entrée à l'école, nous avons lu un texte de Wallon... » « Dans notre dernier stage, un duo d'enseignants travaillait selon Freinet... » Au hasard des rencontres, des ressources apparaissent : elles relèvent moins d'une déduction scientifique que d'un butinage pragmatique. Les formateurs aimeraient lire un texte dont chaque phrase soit logiquement connectée à ses voisines : les étudiants sont souvent plus centrés sur eux-mêmes, éclectiques, donc pointillistes dans leurs manières de combiner ce qui les inspire et ce qu'ils doivent en dire pour se justifier. Ils déroulent leur écriture un peu comme leur enquête s'est elle-même déroulée : en fonction de leur inspiration, de leurs intuitions, de leurs préférences, plutôt que des nécessités que leurs formateurs valorisent comme les signes d'une démarche méthodiquement contrôlée.

2.6 La lecture : à déléguer ou à prendre en charge ?

- 28 Finalement, tout texte écrit suppose un lecteur à qui l'on adresse son propos. La restitution de l'enquête demande un travail spécifique d'écriture, qui peut peser sur la qualité du produit et les transactions entre sa rédaction et sa direction. Certains étudiants sont à l'aise dans le « genre argumentatif » demandé, d'autres non. Des questions aussi simples que « Dois-je dire ce que je pense ? » ou « Un auteur est pour les devoirs, l'autre contre : qui a raison ? » montrent l'étendue des quiproquos qui peuvent demeurer en fin de formation. Le travail de fin d'études devrait prendre appui sur des compétences et des connaissances construites de longue date, mais il peut aussi révéler les ambiguïtés du curriculum et les ruses du métier d'étudiant.
- 29 Étayer une opinion pour en faire un argument, comparer deux jugements pour mettre au jour leurs présupposés : ces opérations peuvent sembler triviales aux formateurs ; elles peuvent rappeler des souvenirs scolaires à certains formés ; mais entre ceux qui les mobilisent sans y penser et ceux qui ne pensent pas que cela puisse importer, l'écart est non seulement grand, mais difficile à réduire aussi tardivement : comment clarifier les critères d'une argumentation rigoureuse s'ils sont dissimulés dans chaque phrase formulée, chaque vérité démontrée ou au contraire décrétee, chaque connecteur bien ou mal utilisé ? L'indicateur le plus marquant est celui de la capacité de l'étudiant à quitter

sa position pour prendre celle de son lecteur potentiel. Assumer que ce lecteur n'est pas soi, que ce n'est pas même son directeur ou ses jurés, mais un « étranger du futur » ne connaissant rien des implicites, des évidences, des sous-entendus qui peuvent localement et provisoirement fonctionner. Ne pas déléguer simplement la lecture à autrui, mais *prendre en charge* l'interlocuteur en lui disant chaque fois que nécessaire ce qui va lui être (ou non) présenté, pour quelle raison, en fonction de quels choix, y compris quand ces choix peuvent expliquer des absences, des lacunes, des anomalies par rapport à un texte idéalement composé. Bref, ne pas faire comme si rédiger était monologuer : soigner la communication, et tout faire pour se rendre intelligible. Réflexe précieux pour un futur enseignant, même et surtout si la commande d'un texte « réflexif » peut brouiller les cartes en donnant l'impression que c'est à soi qu'on s'adresse en priorité.

- 30 La recherche en éducation montre la ténacité de malentendus cognitifs qui peuvent s'installer tôt et résister au temps si le travail scolaire et ses modes d'évaluation autorisent (ou obligent) à les dissimuler au prix d'un peu d'habileté. Si l'art de dissenter est en l'occurrence ponctuellement examiné plutôt que systématiquement et régulièrement enseigné à l'école, il est compréhensible qu'enseignants et élèves soient tous déçus des résultats obtenus. Comme le dit Rayou à propos de l'enseignement de la philosophie (2002, p. 2), « il faudrait prendre le temps d'explorer ces “malentendus”, de faire notamment effort pour se demander ce qui [...] relève d'exigences essentielles et ce qui appartient à un état de la forme scolaire ». Sans cette précaution, les compétences clés font défaut, et le fait de les exiger quand même peut passer pour une vexation. Son travail de fin d'études étant le « chef-d'œuvre » écrit du futur enseignant, il est paradoxal mais peut-être révélateur que les formations ne parviennent pas (encore) à en faire un moment valorisé de retour réflexif et critique sur l'ensemble de la scolarité.

3. Conclusion : malentendus ou désaccords ?

- 31 Résumons nos résultats : en analysant les travaux de fin d'études des candidats genevois à l'enseignement primaire, mais aussi les jugements régulièrement émis à leur propos par les formateurs chargés de leur direction et leur évaluation, nous avons pu identifier six malentendus cognitifs persistants : celui du problème à traiter (réussir ou comprendre) ; de la question posée (à isoler ou à relier) ; des savoirs visés (à recueillir ou à produire) ; des devoirs d'arrière-fond (à endosser ou à interroger) ; de la restitution de l'enquête (à dérouler ou à justifier) ; enfin de la lecture postulée (à déléguer ou à prendre en charge). Il est possible que ces six variables soient partiellement interdépendantes, puisque les textes les mieux notés cumulent les qualités là où les moins convaincants font l'inverse. Mais l'existence de cas intermédiaires et surtout les critères retenus pour les hiérarchiser montrent que tout n'est pas dans tout, et que les rédacteurs pourraient gagner à mieux connaître et comprendre les attentes principales de l'institution. Si notre propre texte peut contribuer à cette explicitation, il aura lui-même atteint sa cible.
- 32 Mais ne confondons pas deux enjeux : celui de la compréhension (mutuelle) et celui de l'accord (commun) entre formateurs et formés. Les premiers ont tout intérêt à se rendre audibles s'ils veulent que le travail de fin d'études atteigne les buts qu'ils lui ont assignés : par exemple attester que les étudiants savent « intégrer, articuler, réfléchir et argumenter » conformément au document genevois d'orientation et à ses priorités. La responsabilité de l'intercompréhension (condition de tout dialogue) incombe à chaque formateur s'il accepte l'asymétrie entre le guide d'un travail et celui qui ne peut

l'effectuer qu'en entendant ce qui lui est demandé. Mais si être compris d'autrui est le b.a.-ba de l'enseignement efficace, rien ne prouve que la clarté d'un message lui donne *de facto* raison sur le fond. Pour Habermas (1981/1987), impossible de communiquer (donc de débattre) sans se comprendre mutuellement : mais pour Bourdieu (1982) relativisant les « éthiques de la discussion », les rapports de force peuvent toujours contredire les idéaux, et les intérêts des parties les dissuader de tomber en réalité « d'accord sur le terrain du désaccord ». Si le métier d'élève ou celui d'étudiant mettent parfois en échec celui d'enseignant, est-ce pour cause de malentendu uniquement, ou aussi (et parfois d'abord) parce que le projet des institutions est franchement contesté par leurs usagers, de front ou par la bande lorsque la fuite semble plus accessible et/ou plus sage qu'un « colloque amical » (Ricœur, 1990, p. 337) ou un affrontement réglé et à égalité ?

- 33 S'ouvre ici une hypothèse et de nouvelles questions que nous ne pouvons qu'esquisser brièvement. Il ne fait guère de doute que les formateurs aimeraient lire des travaux de fin d'études mieux conformes à ce qu'ils en attendent, et qu'ils parviennent plus ou moins à faire comprendre aux formés. Mais les intéressés ? Espèrent-ils de leur côté satisfaire leurs tuteurs ? Plébisciteront-ils la démarche dès lors que la clarté cognitive régnera sans partage ? Ou auront-ils toujours besoin d'opposer les urgences de l'action aux détours de la délibération ? Nous avons anonymement soumis une version provisoire de cet article à une centaine d'étudiants entamant leur travail final : sur une échelle à quatre niveaux, 0 % l'ont jugé pas du tout accessible, 10 % peu accessible, 37 % accessible, 53 % très accessible. À la question « Sera-t-il une ressource pour votre travail ? », 0 % ont répondu pas du tout, 5 % plutôt non, 46 % plutôt oui et 49 % tout à fait. « Oui, mais il va falloir le relire plusieurs fois pour mieux comprendre ce qui est attendu de nous ! » précise une répondante. Méfions-nous pourtant de l'utopie d'un éducateur convainquant parfaitement l'éduqué : la démocratie tolère mal l'arraisonnement des esprits. Le travail de fin d'études évoluera probablement, comme le reste des formations, dans des formes complexes mais bilatérales de négociations. Une initiative comme la nôtre ne peut pas et ne souhaite pas prétendre justifier le *statu quo* : plutôt éprouver ce qu'il s'agirait de mieux se dire en formation pour donner plus de sens au travail des formateurs et des étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- Bachelard, G. (1994). *La philosophie du non. Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique* (1940). Paris : PUF.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Capitanescu Benetti, A. & D'Addona, C. (2018). Prendre soin du travail scolaire pour prendre soin de soi. *Éducateur* (sous presse).
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif. Contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (1938). Paris : PUF.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.

Gremion, F. & Vanini De Carlo, K. (2008). Les apports de la formation initiale. Dans GRSIE-Groupe de recherche suisse sur l'insertion professionnelle des enseignants, « *Hier étudiants, aujourd'hui enseignants* ». Recherche sur l'insertion professionnelle des diplômés des Hautes écoles pédagogiques romandes et du Tessin. Repéré à http://www.inserch.ch/rapport/Rapport_GRSIE_09-1.10.08.pdf (Consulté le 10 janvier 2018).

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (2 tomes) (1981). Paris : Fayard.

IUFE-Institut universitaire de formation des enseignants (2017). *Le travail d'intégration de fin d'études du certificat complémentaire en enseignement préscolaire et primaire. Document d'orientation*. Genève : Université de Genève. Repéré à <https://www.unige.ch/iufe/fep/tife/> (Consulté le 10 janvier 2018).

IUFE/FPSE-Institut universitaire de formation des enseignants & Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (2017). *Formations en enseignement primaire et spécialisé. Guide de l'étudiant.e*. Genève : Université de Genève. Repéré à http://www.unige.ch/iufe/files/6715/0511/4883/Guide_FEP-MESP_2017_final-site.pdf (Consulté le 10 janvier 2018).

Lussi, V. & Maulini, O. (2007). L'alternance entre logiques universitaire et professionnelle : le cas de la formation à l'enseignement primaire à Genève au 20^e siècle. Dans F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (éds.), *Alternance(s) en formation* (pp. 101-119). Bruxelles : De Boeck.

Maulini, O. (2016). Former les futurs enseignants : prendre en compte leur rapport au métier. Dans V. Lussi Borer & L. Ria (éds.), *Apprendre à enseigner* (pp. 169-178). Paris : PUF.

Maulini, O., Capitanescu Benetti, A., Mugnier, C., Perrenoud, M., Progin, L., Veuthey, C. & Vincent, V. (2012). Qu'est-ce qu'une « bonne pratique » ? Raison pédagogique et rapport à l'efficacité chez les futurs enseignants. *Questions Vives*, 6(18).

Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le réel, le formel, le caché. Dans J. Houssaye (éd.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Rayou, P. (2002). La dissertation de philosophie, entre malentendus et transactions. *US Magazine*, 575. Repéré à [http://acireph.org/Files/Other/Pedagogie/dissertation/RAYOU Dissertation US Mag.pdf](http://acireph.org/Files/Other/Pedagogie/dissertation/RAYOU%20Dissertation%20US%20Mag.pdf) (Consulté le 10 janvier 2018).

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

SSED-Section des sciences de l'éducation (2017). *Guide-Programme*. Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Vanhulle, S. (2014). Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. *forumlecture.ch*, 1.

NOTES

1. Le masculin qui sera utilisé ailleurs dans ce texte est purement grammatical. Il impliquera aussi bien des enseignants que des enseignantes, des étudiants que des étudiantes, etc.
2. Les travaux de fin d'études peuvent réunir deux étudiants. Les mémoires de maîtrise jusqu'à trois. Mais la majorité sont signés individuellement, ce qui explique que nous parlions toujours de « l'auteur », « du rédacteur » ou de « l'étudiant ».

RÉSUMÉS

Au terme de leurs études, les futur.e.s enseignant.e.s primaires genevois.es doivent rédiger un mémoire ou un travail d'intégration attestant de leur capacité de traiter une question pédagogique complexe de manière personnelle, mais aussi argumentée et ancrée dans des données. L'analyse de 200 de ces textes et des jugements que les formateurs émettent à leur propos fait émerger, par induction croisée des régularités et des variations, six malentendus cognitifs potentiels entre les rédacteurs et les directeurs des travaux : celui du problème à traiter (réussir ou comprendre) ; de la question posée (à isoler ou à relier) ; des savoirs visés (à recueillir ou à produire) ; des devoirs d'arrière-fond (à endosser ou à interroger) ; de la restitution de l'enquête (à dérouler ou à justifier) ; enfin de la lecture postulée (à déléguer ou à prendre en charge). Finalement, on peut se demander, non seulement si certaines ambiguïtés seraient évitables, mais aussi dans quelle mesure les malentendus cachent des désaccords entre formateurs et formés à propos de la tension entre urgences de l'action et détours par la réflexion.

At the term of their university studies, future primary teachers in Geneva (Switzerland) have to write a dissertation or an essay that must give evidence of their capacity to handle a complex educational question in a personal way, but also argued and anchored in data. The analysis of 200 of these texts and of the judgments expressed by trainers about them brings out, through cross-induction of regularities and variations, six potential cognitive bias between authors and directors of postgraduate dissertations : the problem (to succeed or to understand); the question (to isolate or connect); the knowledge (to collect or produce); the duties (to assume or question); the survey (to present or justify); the reading (to delegate or guide). Finally, one may wonder not only whether some ambiguities could be avoidable, but also to what extent misunderstandings and cognitive bias could hide disagreements between trainers and future teachers on the tension between urgency of action and passage by reflection.

INDEX

Keywords : teacher training, writing, dissertation, cognitive bias, problem setting

Mots-clés : formation des enseignants, écriture, mémoire, malentendu cognitif, problématisation

AUTEURS

OLIVIER MAULINI

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire innovation formation éducation (LIFE)

ANDREEA CAPITANESCU BENETTI

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire
innovation formation éducation (LIFE)

CAROLE VEUTHEY

Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Laboratoire
innovation formation éducation (LIFE)